

## Przemiany edukacyjne a uniwersytecki model kształcenia nauczycieli Między adaptacją a nowymi wyzwaniami

### 1. Mechanizmy adaptacyjne w systemie edukacyjnym

Zacznijmy od tezy, którą trudno uznać za prowokacyjną: otóż instytucjonalny aspekt zmian w systemie edukacji ostatnich kilkunastu lat *nie* jest w Polsce przedmiotem zasadniczo istotnych analiz. W trzy lata po inauguracji reformy szkolnictwa podstawowego i średniego, w jedenastym roku pełnej liberalizacji szkolnictwa wyższego, pozostajemy w fazie projektowania i na ogół fragmentarycznego tylko wdrażania postulowanych zmian w systemie edukacyjnym, podczas gdy sam system w swojej zasadniczej mechanice i krytycznych czynnikach podlega przede wszystkim dynamicznej adaptacji<sup>1</sup>.

Pod wpływem zmiany politycznej i gospodarczej z przełomu lat 80. i 90. XX wieku, a wkrótce potem krystalizacji pierwszych trwalszych efektów transformacji społeczeństwa, większość instytucji edukacyjnych poddało się mechanizmowi adaptacji, często wywołanej odruchem przetrwania. Ten swoisty darwinizm, wobec stosunkowo liberalnej regulacji procesu instytucjonalizacji społecznych oczekiwań wobec szkoły, owocuje z jednej strony rozrostem sektora prywatnego (w oparciu o „żywiół przedsiębiorczości” i swoście uwarunkowany popyt), z drugiej osłabieniem, a w niektórych obszarach wyjałowieniem i obumieraniem instytucji, których nikt obronić i na nowo istnienia uzasadnić

---

<sup>1</sup> Całościowe myślenie o jakości systemu edukacyjnego winno/musi obejmować zarówno intencje, działania reformatorskie, jak i troskę o monitoring tego procesu. Po roku 1989, szczególnie zdecydowanie na ten temat wypowiadają się socjologowie edukacji, pedagodzy, m.in. por.: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego. *Księga dedykowana Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu w 30. rocznicę Jego pracy naukowej*, Wyd. „Edytor”, Poznań–Toruń 1994; *Edukacja w procesie przemian społecznych*, pod red. A. Bogaja, S.M. Kwiatkowskiego, M.J. Szymańskiego, IBE, Warszawa 1998; Z. Kwieciński, *Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli oraz Grzechów głównych trzydzieści w kształceniu nauczycieli* [w:] *Tradycja i wyzwania, Edukacja – niepodległość – rozwój*, red. nauk. K. Paćlowska, „Universitas”, Kraków 1998; M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

nie potrafi. Dopiero przyszłe analizy pokażą, ile w tym żywiołowym procesie było i jest inercji, a ile trwałego kreowania wartości<sup>2</sup>.

Konsekwencją, którą należy uznać za konieczny wyraz procesu zmian, jest sytuacja, w której dotychczasowe oczekiwania społeczne (podobnie jak i związana z tym ekspozycja potrzeb) wobec szkoły przestają być aktualne, a nowe pozostają (i prawdopodobnie pozostaną) na etapie projektowania.

Projektowanie, o jakim mowa, rządzi się zasadą pluralizmu. Stąd ideał edukacji zastępuje ideał polityczny: szkoła przygotowuje do uczestniczenia w budowaniu konsensusu w „ponowoczesnym” (nie znaczy: rzetelnie zmodernizowanym) społeczeństwie (w budowie), konsensusu co do wartości i zasad.

Adaptacja jako dominujący modus transformacji systemu edukacji narodowej w procesie instytucjonalizacji edukacji wyeksponowała nowe determinanty dynamiki przemian systemu edukacyjnego. Najmniej zbadany pozostaje w Polsce wpływ warunków ekonomicznych<sup>3</sup>. Wiele natomiast wiemy o zmianie oczekiwań społecznych i indywidualnych wobec systemu edukacji.

Procesu adaptacji, stymulowanego przez warunki ekonomiczne i polityczne, nie da się w Polsce zasadniczo zakwestionować<sup>4</sup>. Alternatywą byłby zasadniczy projekt reorganizacji systemu szkolnego, opierającego się na postulacie optymalizacji alokacji zasobów, którymi dysponujemy jako państwo (rząd centralny, samorządy, obywatele), koncentrujący się na etapowym osiąganiu celów efektywnościowych na poziomie szkół, uczniów i nauczycieli. Choć taka alternatywna droga jest konceptualnie możliwa, to wiedza potrzebna do jej wiarygodnego zbudowania jest praktycznie dziś w Polsce nieosiągalna. Przestrzegabym przed uznawaniem tak pojętej alternatywy jako rewolucyjnej mrzonki – wszak projekt zasadniczej modernizacji gospodarczej i społecznej jest nadal krajowi potrzebny, a perspektywa nowego wieku i realność globalizacji otworzyły przed środowiskiem edukacyjnym zasadniczo nowe wyzwania.

Tymczasem, jak wspomnieliśmy, poziom analityki w zakresie ilościowego poznania zjawisk edukacyjnych jest u nas niski, metodologiczna dyskusja niekonkluzywna, a aparat monitorowania fragmentaryczny. Porównując dane dostępne u nas z plonem analitycznym w krajach rozwiniętych i instytucjach międzynarodowych, widzimy, jak wiele mamy do zrobienia<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> P. Sztompka, *Trauma wielkiej zmiany. Społeczne koszty transformacji*, Instytut Studiów Politycznych, PAN, Warszawa 2000; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001; P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wyd. Znak, Kraków 2002, s. 437–447.

<sup>3</sup> Z. Gilowska, *Finansowanie oświaty w kontekście nowelizacji ustawy o systemie oświaty* [w:] *Oświata podstawowa jako zadanie własne gminy*, red. P. Buczkowski, Wyd. Sejmowe, Warszawa 1995; A. Urbanowicz, *Funkcjonowanie oświaty przyjętej przez samorząd terytorialny* [w:] *Oświata podstawowa...* op.cit., s. 42.

<sup>4</sup> A. Radziwiłł, *O szkole, wychowaniu i polityce*, WSiP, Warszawa 1992; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wyd. Ped. UW, Warszawa 1994 i n.; Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, „Edytor”, Poznań, Olsztyn 2000; *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów*, pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, Warszawa 2000; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, „Impuls”, Kraków 2001; B. Śliwerski, *Przemiany w edukacji polskiej po 1990 r. Diagnoza i perspektywy*, PTP, Zarząd Główny, Warszawa 2002.

<sup>5</sup> Rozważyć należy m.in. prace metodologiczne i sprawozdania z badań Banku Światowego, Human Development Department, np. *Interpreting the Coefficient of Schooling in the Human Capital Earnings Function*, Chiswick, Barry R., PRWP Nr 1790, 1997.

Pierwszym obszarem, na który wkracza tak potrzebna analityka, jest badanie funkcjonalnego analfabetyzmu w populacji szkolnej i dorosłej<sup>6</sup>. W ramach współpracy z administracją edukacyjną w Unii Europejskiej pojawi się w najbliższych latach wiele innych istotnych statystyk i badań jakościowych<sup>7</sup>.

## 2. Perspektywa pedeutologiczna – „nauczyciel” jako kategoria opisu systemu edukacyjnego

Na tle analitycznych niedoskonałości, które opisaliśmy wyżej, jest w polskiej pedagogice dziedzina poznania i refleksji, która wypada lepiej, ma też specyficzne residuum mocy wyjaśniającej, jako element instytucjonalnego ładu społecznego o utrwalonej pozycji, opartej na tradycji modernizacyjnej i (jeszcze) narodowej. Mowa o nauczycielu, obok szkoły i ucznia, w perspektywie jakościowej analityki jawiącego się jako centralna kategoria opisu systemu edukacyjnego<sup>8</sup>.

W Polsce problematyka pedeutologiczna zajmuje dziś znaczące miejsce wśród nauk o edukacji<sup>9</sup>. To od przedstawicieli tej subdyscypliny pedagogicznej oczekuje się monitorowania zmian kontekstu i potrzeb odnośnie do jakości nauczania, tworzenia teorii uzasadniających rysowanie wizji i misji edukacyjnego

<sup>6</sup> Z. Kwiecieński, *Wykluczanie*, wydanie drugie poszerzone, Toruń 2002; Z. Kwiecieński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002; I. Bialecki (red.) *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie. Raport do przeglądu systemu edukacji OECD*, współredakcja: J. Kośmider, M. Pastwa, E. Wnuk-Lipińska, Wyd. TEPIS Warszawa 1996; I. Bialecki, *Alfabetyzm funkcjonalny. Kultura tworzenia i wykorzystywania informacji* [w:] *Edukacja językowa Polaków*, red. W. Miodunka, *Upowszechnianie Nauki – Oświata*, Kraków 1998; Z. Kwiecieński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Toruń 2002.

<sup>7</sup> R. Kapuściński, *Cywilizacje – szansa dialogu (dyskusja)*, artykuł w ramach Latającego Uniwersytetu; R. Mosakowski, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowanie reformy*, Wyd. Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002; A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wyd. „Astrum”, Wrocław 2002.

<sup>8</sup> K. Paclawska, *Reforma szkolna* [w:] „Informator Studium Pedagogicznego 1993/1994”, Wydawnictwo UJ, Kraków 1993, s. 74–78; *Przemiany modelu edukacji nauczyciela*, [w:] K. Paclawska (red. nauk.), *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa na 75-lecie założenia Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego 1921–1996*, Kraków 1996, Universitas, s. 71–86; J. Rutkowiak, *Dynamika przemian społecznych – dynamika zmiany nauczyciela*, PTP, Zarząd Główny, Warszawa 2002.

<sup>9</sup> W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1995; H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1988, *taż*, *Edukacja nauczycieli. Konteksty-kategorie-praktyki*, Warszawa 1997; R. Pachonński, *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994; D.B. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998; K. Paclawska, *„Model nauczyciela w kształceniu uniwersyteckim. Kompetencja do zmiany i rozwoju. Koncepcja nauczyciela w programie Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, (red.) *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Warszawa 1997; J. Rutkowiak, *Odmiany myślenia o edukacji*, „Impuls”, Kraków 1995; K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza. Badanie. Kształtowanie*, „Impuls”, Kraków 1999, L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, IBE, Warszawa 1997.

działania, współpracy w kreowaniu i realizacji programów edukacyjnych nauczycieli, otwierania płaszczyzny dialogu z praktyką i polityką oświatową.

W Europie kilka lat temu ogłoszono zasadniczy kryzys edukacji nauczycielskiej. Główne ostrze krytyki kierowanej wobec przygotowania nauczycieli jest związane ze słabością w kreowaniu społecznych więzi w środowisku szkolno-wychowawczym, z anachronicznym, często „nacionalistycznym” *curriculum* i dominacją mało konkretnego kryterium „jakości” nauczania<sup>10</sup>.

Reforma systemu edukacji w Polsce wznowiła dyskusję nad modelem kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, tak by edukację nauczycieli uczynić bardziej elastyczną oraz innowacyjną na miarę oczekiwań społecznych XXI wieku. Pomimo wielokrotnego reformowania systemu kształcenia nauczycieli ogólny stan edukacji nauczycielskiej jest przedmiotem ciągłej i uzasadnionej krytyki oraz wymusza poszukiwanie nowych orientacji i rozwiązań modelowych<sup>11</sup>.

W sytuacji przyjęcia paradygmatu pluralistycznego i szukania klucza do rozwiązań w wymuszonej adaptacji i dominującej pragmatyzacji na poziomie programowania zachowań, dotychczasowy schemat „doskonalenia nauczyciela” jest zastępowany przez schemat „zmiany i adaptacji” nauczyciela do zmieniającej się sytuacji edukacyjnej. Nauczyciel jest przy tym podmiotem transformacji, zakładającym otwartość sytuacji edukacyjnej. Zmiana jest stanem permanentnym, nauczyciel jest w takim ujęciu jej aktywnym współkreatorem<sup>12</sup>.

### 3. Kompetencje do zmiany w sytuacji edukacyjnej

Geneza idei jakościowego kształcenia do zawodu nauczyciela w dorobku rodzimej pedeutologii wiąże się z próbą budowy własnego systemu kształcenia nauczycieli.

W warunkach nowoczesnego państwa polskiego ambicja stworzenia takiego systemu artykułowana była trzykrotnie: po roku 1918, po 1945 i – co ciekawe, w najmniej donośny sposób – po 1989. W perspektywie historycznej dostrzec można łatwo, niezachwiany przez ideologię, pragmatyczny rdzeń modelu roli zawodowej nauczyciela, reprezentowany przez literaturę w postaci przedstawień „modeli”, „profilu zawodowych”, typologii „osobowości nauczyciela”.

---

<sup>10</sup> Wypowiadali się na ten temat m.in. Adams, Tulasiewicz, *The Crisis in Teacher Education: A European Concern?*, The Falmer Press 1995.

<sup>11</sup> *Przemiany modelu edukacji nauczyciela* [w:] K. Paclawska (red. nauk.), *Tradycja i Wyzwania. Księga pamiątkowa...*, op.cit., s. 71–86; S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995; H. Mizerek, *Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji: pytanie do badaczy i edukatorów, Alternatywy myślenia o/dla edukacji, Wybór tekstów*, pod red. Z. Kwiecińskiego, IBE, s. 329–246, Warszawa 2000; tenże, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, UWM, Olsztyn 1999.

<sup>12</sup> K. Paclawska, *Nauczyciel jako promotor zmian w procesie edukacyjnym* [w:] A. Jopkiewicz (red.) *Edukacja i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie?*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1995, s. 193–201.

Poszczególne kategorie zmieniały swoje znaczenie w miarę doskonalenia wiedzy psychologicznej i pojawienia się na szerszą skalę badań empirycznych, używanych do weryfikacji hipotez formułowanych na podstawie rozstrzygnięć metodologicznych adresowanych jako wyzwania dla pedagogiki<sup>13</sup>.

Czy ten pragmatyczny model roli uległ rzeczywiście odmianie? Tak, jeśli weźmiemy pod uwagę, jak daleko idącej „technologizacji” ulegają praktycznie wszystkie rodzaje działań w rozwiniętych społeczeństwach – wychowanie jest technologią przygotowania do radzenia sobie w tym zmiennym środowisku, w oparciu o nabyty zasób wartości, wiedzy i zasad. W tej sytuacji wiele podstawowych kwestii dotyczących natury relacji między nauczycielem a uczniem jest przesądzonych.

Kompetencja społeczna jest pojęciem najszerszym, na które składa się wiedza społeczna jednostki oraz jej społeczne umiejętności. Próbuując odróżnić wiedzę społeczną od społecznych umiejętności, powinno się mieć na uwadze meta-informacyjny charakter wiedzy w stosunku do umiejętności, czy doświadczeń społecznych.

Ważne wydaje się zatem zaprezentowanie niektórych przykładów rozstrzygnięć, ukazujących pragmatyczny aspekt procesu socjalizacji, próbę odniesienia uzyskanego poziomu kompetencji społecznej do różnych form funkcjonowania dziecka, głównie w środowisku szkolnym.

Zasadniczą kwestią dla kategorii nauczyciela intelektualisty jest – zdaniem pedagogów krytycznych – ujmowanie tego, co pedagogiczne jako polityczne, i tego, co polityczne jako pedagogiczne. Dla nauczyciela oznacza to traktowanie uczących się jako ludzi krytycznych, przez problematyzowanie wiedzy i inspirowanie dialogu na rzecz lepszego świata. Ład demokratyczny wymaga od ludzi kompetencji poznawczych, krytycznych, interpretacyjnych, decyzyjnych, opanowywania umiejętności znajdowania się w sytuacji ambiwalencji, przezwyciężania stresów, tworzenia sensownych relacji między tym, co osobiste, a tym, co ogólne, między różnicującymi się interesami, akceptowania i radzenia sobie ze stanem płynnej równowagi, uczenia się odpowiedzialności i kierowania własnym życiem.

Ujmując te zmiany w największym z dopuszczalnych skrótów, tendencję zmian w kształceniu można by przedstawić w następujący sposób: wychodząc w drugiej dekadzie XX wieku od koncepcji odkrywania „duchowej siły” nauczyciela, wykorzystującej wrodzony talent, oparte na wziętych z niemieckiej tradycji naukowej osiągnięcia psychologii doświadczalnej i filozofii aktywistycznej – przez opisywanie i instrumentalizację cech osobowości kandydata do zawodu –

<sup>13</sup> K. Paclawska, *Relacje między uczestnikami procesu edukacyjnego. Wybrane konsekwencje przemian paradygmatu pedagogiki* [w:] M. Jakowicka (red. nauk.) *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. WSP, s. 42–48, Zielona Góra 1995; też, *Teoria pedagogiczna a przemiany paradygmatu edukacji w Polsce* [w:] S. Palka (red.), *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej zorganizowanej na Uniwersytecie Jagiellońskim w dniach 8 i 9 listopada 1994 roku*, Zeszyty Naukowe UJ, MCLXI, Prace Pedagogiczne, z. 22, Kraków 1995, s. 65–71.

i przechodząc do zasady systematycznego treningu merytoryczno-metodycznego, jako podstawy przygotowania zawodowego.

W mechanizmie kompetencji społecznych pojęcia „umiejętności społeczne”, „kompetencje społeczne”, „inteligencja społeczna” służą w różnym stopniu operacjonalizacji treściowych aspektów dojrzałości społecznej czy socjalizacji. W potrzebie i umiejętności zapytywania samych nauczycieli o własne sposoby nauczania upatrywać należy drogi zdobycia profesjonalizmu.

Koncepcją wspierającą takie podejście jest rozwijana od kilkunastu lat w USA koncepcja „badania w działaniu”. Wychodząc od świadomości metodologicznej nauczyciela jako nabytej w ogólnej i specjalistycznej edukacji kompetencji, w tym kontekście wartość teorii edukacyjnej ustala się na podstawie relacji z praktyką, a jej sensu edukacyjnego upatruje się nie w mocy eksplikacyjnej, lecz w możliwościach pragmatycznych. „Rozumienie” nie jest podstawą odpowiedniego działania, lecz odpowiednie działanie stanowi podstawę rozumienia<sup>14</sup>.

Wykształcenie takiego nauczyciela, który ma poczucie własnego profesjonalizmu, czuje się ekspertem w swojej dziedzinie oraz świadomie i odpowiedzialnie korzysta ze swego czołowego miejsca w procesach edukacyjnych, wiąże się ze wskazaniem tych dyspozycji i sprawności, które pomogą mu w twórczym i odważnym wypełnianiu roli zawodowej. Wśród tych dyspozycji można wskazać, obok rzetelnej wiedzy zawodowej, krytycyzm i głęboki namysł nad faktami, zjawiskami i procesami, których jest świadkiem, w których uczestniczy oraz które sam inicjuje i organizuje.

#### 4. Nauczyciel wobec wyzwań

W tej perspektywie aktywizm nauczyciela jest zorganizowany według czytelnego algorytmu. Diagnostyka zastanej sytuacji edukacyjnej jest punktem wyjścia krytycznej analizy, z której wyłania się perspektywa zmiany, „wyzwanie”, które zostaje uszczegółowione w opisie opartym na parametrach sytuacji i jej uczestników. Na poziomie analitycznym profesjonalizm nauczyciela ujawnia się w tym, że jest on w stanie zarządzać procesem zmiany w celu osiągnięcia założonego celu ilościowego i jakościowego.

W ten sposób koncepcja nauczyciela jako promotora zmian przyczynia się do rozpoznania procesów zachodzących w zawodzie nauczyciela w związku z przemianami dokonującymi się w oświacie, pozwala głębiej opisać i zrozumieć istotne tendencje zmian zarówno w przygotowaniu do zawodu, jak i w rozwoju profesjonalnym nauczyciela.

Jednym z podstawowych celów, wyłaniających się z analizy autorskiego planu i programu Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, jest przyjęcie metody konstrukcjonistycznego podejścia do opisu problemów rozwojowych przyszłych nauczycieli i właściwym pełnieniu antycypowanej roli za-

---

<sup>14</sup> D.B. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998.

równie w odniesieniu do wymogów rzeczywistości szkolnej, jak i do aktywnego, świadomego uczestnictwa w jej zmienianiu. Wyuczenie odruchu analitycznego wobec sytuacji edukacyjnej, która jest z definicji dynamiczna – wyuczenie przez nabywanie kompetencji różnego stopnia i zawartości – przyczynia się do nadawania uprawnień, do zmiany siebie i sytuacji edukacyjnej.

Taki „konstruktywizm” leży u podstaw budowanej od roku 1991 koncepcji kształcenia kandydatów na nauczycieli spośród różnych kierunków studiów na Uniwersytecie Jagiellońskim w Studium Pedagogicznym.

Starania o jakość kwalifikacji zawodowych nauczyciela są postrzegane jako problem organizacji oświaty we wszystkich europejskich systemach oświaty publicznej. Nabiera to szczególnego znaczenia dziś, w czasie kompleksowej (radikalnej) reformy systemu edukacji w Polsce.

Wobec zasady wolności realizowanej w sytuacji szkolnej bezradne mogą być wszystkie społeczne zabezpieczenia: konsensus, wartości i zasady. Nauczyciel, choć najlepiej świadczy o ciągłości systemu, nadal jednak oczekuje operacyjnych wskazań i przepisów. Rola szkoły została przeformułowana – ma odgrywać rolę przewodnika po świecie wolności i oferenta postaw. Tymczasem uczeń zastaje w realiach codzienności i wyzwaniach swojej biografii zawodowej oraz osobistej wyzwania świata, w którym zracjonalizowano chaos. Uczeń ma wybierać, a szkoła ma pomóc poznać topografię wolności w świecie, którego organizacja wymyka się pewności poznania.

Budując koncepcję/projekt kształcenia nauczyciela w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, podkreślaliśmy, że decyzja o podjęciu kursu zawodowego w tej placówce jest kwestią indywidualnego, świadomego wyboru. Do niedawna kształcenie w tym zakresie należało do obowiązków słuchaczy większości kierunków uniwersyteckich. Pozostawienie kandydata przed procedurą dokonania wyboru stwarza nie tylko teoretyczne, konkretne nastawienie. Z pewnością jest swoistą pragmatyczną projekcją, w której student nie wyklucza możliwości podjęcia pracy w szkole. Pragmatyzm kierownictwa jednostki polega zaś na tym, że zgłoszenie do Studium traktuje się jako deklarację woli spełnienia wymagań stawianych przez kierownictwo Studium w zakresie dyscypliny w trakcie odbywania kursu i co najmniej minimum zaangażowania w realizację wspólnego celu.

Istota przygotowania kandydata w Studium Pedagogicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego tkwi w psychopedagogicznym kształceniu do wykonywania roli nauczyciela. Program kursu obejmuje zakres wiedzy, który oznaczony jest ogólnie jako „Podstawy edukacji/psychologia/pedagogika”<sup>15</sup>. Za cel podstawowy uznaje się nabycie kompetencji praktyczno-moralnych, w tym interpretacyjnych, komunikacyjnych i moralnych. Wobec niepowtarzalności sytuacji w klasie kandydat musi być zdolny do zachowania swoistej mobilizacji do stałego analizowania i – w konkretnych warunkach – rozumienia sytuacji edukacyjnej.

<sup>15</sup> K. Paclawska (red.), *Informator Studium Pedagogicznego 1993/1994*, Wyd. UJ, Kraków 1993 i dziewięć następnych edycji; *Kompetencje zawodowe nauczyciela absolwenta UJ* [w:] „Informator Studium Pedagogicznego 1993/1994”, Kraków 1993, op.cit.

Z punktu widzenia pragmatyki pedagogicznej rozumienie sytuacji edukacyjnej sprowadza się do twórczej racjonalizacji opisu, opartej na doświadczeniach, wiedzy, umiejętnościach, ale także na pewnym konkretnym systemie wartości. W konsekwencji możliwe jest formułowanie celów działania, optymalizacja doboru metod, spostrzeganie otoczenia i siebie samych jako aktywnych, dynamicznych warunków, nie tylko ograniczających, ale i otwierających oryginalne możliwości rozwiązania szczególnie problemów typowych w sytuacjach edukacyjnych: w perspektywie dziecka, ucznia, klasy, szkoły, środowiska rodzinnego-wychowawczego i całego społeczeństwa. Kształtowaniu kompetencji interpretacyjnych podporządkowana jest tematyka wykładów, a ich stosowaniu w analizie na użytek rozumienia konkretnych sytuacji – konwersatoria.

Kolejnym celem kursu jest umożliwienie kandydatom zdobycia minimum kompetencji technicznych, do których należą kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. W odróżnieniu od poprzednich, te są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowania, czyli umiejętności zastosowania konkretnych, wypracowanych projektów i metod działania w sytuacjach edukacyjnych. Dotyczy to m.in.: (1) znajomości planowania i projektowania dydaktycznego, posługiwania się środkami dydaktycznymi, efektywnej organizacji i kierowania pracą w klasie; (2) umiejętności komunikacyjnych w relacji do ucznia-wychowanka; (3) sprawności w pomiarze dydaktycznym; (4) pracy z uczniami w warunkach specjalnych, określonych psychologicznie i społecznie.

Celem Studium Pedagogicznego jest konstruktywne przygotowanie przyszłych nauczycieli zarówno do wymogów rzeczywistości szkolnej, jak i do aktywnego, świadomego uczestnictwa w jej zmienianiu. Inaczej niż w czasach, kiedy oparty na tradycji konsensus mógł determinować decyzje merytoryczne i strategie działania, dzisiejsi nauczyciele są zmuszeni podbudować swe kompetencje zawodowe wiedzą socjo- i psychologiczną, jeśli chcą zachować zdolność działania w obliczu gwałtownego przyrostu i nieustannej innowacji zasobów wiedzy oraz zachodzących w populacji uczniów kognitywnych zmian w procesie uczenia się. Wskazana jest taka integracja teorii i praktyki, która umożliwia zarówno naukową rekonstrukcję wiedzy dotyczącej własnej działalności na bazie doświadczenia zawodowego, jak i zrozumienie systemu czynności zawodowych za pomocą naukowo ugruntowanych heurystyk.

## 5. Perspektywa analityczna

Jak wspomnieliśmy, jakość refleksji o przemianie systemu edukacji jest wprost proporcjonalna do poziomu analityki. Nowatorska, tworzona od podstaw instytucjonalizacja kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersyteckim sama w sobie otworzyła perspektywę lepszego poznania drogi do profesjonalizacji nauczycieli we współczesnym otoczeniu socjoekonomicznym szkoły. Nauczyciel jako kategoria opisu sytuacji edukacyjnej otwiera, jak zakładamy, perspektywę podniesienia analityki edukacyjnej na wyższy poziom.



Koncepcja realizacyjna Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego obejmuje projekt badań longitudinalnych, mający na celu uzyskanie materiału analitycznego pozwalającego na istotne zracjonalizowanie wiedzy o nauczycielu, postrzeganym jako podmiot w procesie edukacyjnym.

Podjęte badania nt. „Rozwój profesjonalny nauczycieli-absolwentów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego”<sup>16</sup> mają na celu uzyskanie materiału empirycznego, pozwalającego na opis następujących ilościowych i jakościowych parametrów „kategorialności nauczyciela”:

- Czynniki zależne i niezależne wyboru kwalifikacji nauczycielskiej przez młodzież uniwersytecką (tak w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym)
- Charakterystyka motywacji do podjęcia roli nauczyciela
- Rozumienie projektowanej roli nauczyciela a proces nabywania doświadczeń zawodowych
- Etapy kariery/rozwoju zawodowego absolwentów UJ z uprawnieniami nauczycielskimi (1992–)
- Obiektywizacja opinii o sytuacji wybranych segmentów systemu edukacyjnego w perspektywie analitycznej kompetencji absolwentów UJ
- Efektywność procesu edukacyjnego w wybranych segmentach systemu edukacyjnego i w rozkładzie geograficznym
- Refleksja teoretyczna dotycząca edukacji jako wymiaru biografii etycznej i zawodowej jednostki oraz ujętej w wymiarze rozwoju społeczno-ekonomicznego
- Technologia w edukacji (nowe źródła wiedzy, *e-learning*)

Badania tak zaplanowane są z kolei elementem prac nad „antropologią edukacyjną” – „kompletnym”, „rozumiejącym” opisem zachowań uczestników procesu edukacyjnego<sup>17</sup>. Dopiero taka kompletna perspektywa pozwoli wyjść poza fragmentaryczny opis przemian edukacyjnych i podjąć zadanie optymalizacji zachowań uczestników procesu edukacyjnego, także w aspekcie jego instytucjonalizacji.

\* \* \*

Podczas otwarcia Studium Pedagogicznego w listopadzie 1921 roku Władysław Heinrich mówił:

„Studium nauczy kształcić młodzież w tym kierunku, by musiała ona swe indywidualne sprawy i interesy godzić z interesami państwa i całego społeczeństwa. W ten sposób Studium przyczyni się do stworzenia pewnych podwalin dla rozumnej demokratyzacji naszego społeczeństwa”<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> D. Kowalczyk, *Koncepcja rozprawy doktorskiej nt. „Rozwój profesjonalny nauczycieli – absolwentów Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego”*, otwarty przewód doktorski na Wydziale Filozoficznym UJ w dniu 17 stycznia 2002 roku.

<sup>17</sup> K. Paclawska, *Nauczyciel jako promotor zmian w procesie edukacyjnym* [w:] A. Jopkiewicz (red.) *Edukacja i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie?*, op.cit., s. 193–201.

<sup>18</sup> K. Paclawska (red.), *Wprowadzenie* [w:] *Tradycja i wyzwania. Księga pamiątkowa...*, op.cit.